

QUELLE IMAGE DE L'APORIE SE FONT DES ELEVES PLONGES AU CŒUR DU DISPOSITIF DE L'ENCADREMENT APORETIQUE ?

Anne-Claude Hess
Haute École Pédagogique de Fribourg, Suisse

Résumé :

Dans la perspective d'aider les élèves à se constituer une identité citoyenne et de s'approprier une autonomie de penser, l'Unité de recherche en « Philosophie pour Enfants et Adolescents » de la HEP de Fribourg (Suisse) propose un dispositif d'animation de discussion philosophique : l'encadrement aporétique¹. Ce dispositif s'inspire de l'idée issue du platonisme consistant, par un dialogue éclairé, à conduire les élèves dans l'aporie, c'est-à-dire à les confronter aux limites de leur raisonnement en provoquant la remise en question de leur pensée. Durant l'année scolaire 2013, les élèves d'une classe primaire de 7^{ème} Harmos (10-11 ans) ont bénéficié de 23 séances de PPEA (philosophie pour enfants et/ou adolescents) en encadrement aporétique. Au terme de celles-ci, ils ont été invités, par le biais d'un questionnaire et d'un entretien semi-dirigé individuel, à rendre compte de l'image qu'ils se faisaient de l'aporie, afin de déceler, notamment, s'ils la considéraient finalement comme une aide ou plutôt comme une entrave à raisonner, cela dans la perspective d'apporter une forme de validation qualitative au dispositif de l'encadrement aporétique. Le présent article fait état de cette investigation de terrain, en présentant dans une première partie la genèse de l'encadrement aporétique, telle qu'envisagée par l'Unité de recherche PPEA de la HEP de Fribourg, et en rendant compte, dans une seconde partie, de l'analyse qualitative de l'image de l'aporie que se font des élèves d'une classe primaire soumis à un tel encadrement.

Mots-clés: aporie, support aporétique, pensée autonome, Platon, Pratique en Philosophie pour Enfants et jeunes personnes, PPEA.

Which image of the aporia get the pupils immersed in the heart of the aporetic mentoring disposal?

Abstract:

With the prospect of helping pupils to build up both a citizen identity and a better autonomy of thinking, the Research Unit in "Philosophy for Children and Teenagers" (PPEA) of the HEP Fribourg (Switzerland) offers a method to conduct a philosophical discussion: aporetic mentoring. This method, inspired by Platonism, consists in leading the pupils in the aporia, which means to force them to challenge their own opinions and therefore confronting them with the limits of their critical thinking. During the school year 2013, pupils from a 5th Grade class (10-11 y.o.) have participated in 23 PPEA aporetic mentoring lessons. At the very end, they were asked, through a questionnaire and a semi-structured interview, to tell what they were thinking

¹ Hess, A.-C. (2014). L'encadrement aporétique en PPEA ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras. *Childhood and philosophy*, 10 (19), 55-86.

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

about the aporia; the purpose was to see if they would ultimately consider the aporia as an help or an obstacle to critical thinking and use the results to qualitatively validate the method of aporetic mentoring. This article describes the previously mentioned Field Investigation, by presenting, in a first part, the genesis of aporetic mentoring as is it described by the PPEA Research Unit from the HEP Fribourg and by reporting, in a second part, the results of the qualitative analysis of the aporia done by the pupils who were subject to aporetic mentoring.

mots-clés : aporie, encadrement aporétique, autonomie de pensée, Platon, aide à la pensée, pratique de la philosophie pour Enfants et adolescents, PPEA (philosophie pour enfants et/ou pour adolescents).

Keywords: aporia, aporetic support, thinking autonomously, Plato, Practice in Philosophy for Children and young people, PPEA.

Que imagen de la aporía tienen los alumnos inmersos en el corazón del dispositivo de tutoría aporética?

Resumen:

Con la perspectiva de ayudar a los niños a constituir una identidad ciudadana y una mejor autonomía de pensamiento, la Unidad de Investigación en "Filosofía para niños y adolescentes" (PPEA) del HEP Friburgo, Suiza ofrece un método para guiar la discusión filosófica: tutoría aporética. Este método inspirado por el platonismo consiste en enfrentar a los niños con una aporía que los obligue a desafiar sus propias opiniones y por tanto confrontarlos con los límites de su pensamiento crítico. Durante el año escolar del 2013, alumnos de 5 grado (10 y 11 años) participaron de 23 clases de tutoría aporética del PPEA. Al final se les pidió, a través de un cuestionario y de una entrevista semiestructurada, que digan lo que pensaban acerca de la aporía. El propósito fue observar si ellos consideraban a la aporía como una ayuda o un obstáculo para el pensamiento crítico y usar los resultados para validar cualitativamente la tutoría aporética. Este artículo describe la investigación de campo previamente mencionada. En una primera parte se describe la génesis de la tutoría aporética tal como la señala la Unidad de investigación PPEA de HEP Friburgo. La segunda parte presenta informes de los resultados de análisis cualitativos de la aporía realizada por los alumnos que participaron del proyecto de tutoría aporética.

Palabras clave: aporía, soporte aporético, pensamiento autónomo, Platón, Filosofía para niños y jóvenes, PPEA.

Que imagem da aporia têm os alunos imersos no coração do dispositivo de tutoria aporética?

Resumo:

Com a perspectiva de ajudar as crianças a constituir uma identidade cidadão e uma melhor autonomia de pensamento, a Unidade de Pesquisa em "Filosofia para crianças e adolescentes" (PPEA) do HEP Friburgo, Suíça, oferece um método para guiar a discussão filosófica: tutoria aporética. Esse método inspirado pelo platonismo consiste em por as crianças frente a uma aporia que as obrigue a desafiar suas próprias opiniões e portanto confrontá-las com os limites de seu pensamento crítico. Durante o ano escolar de 2013, alunos da 5ª série (10 e 11 anos) participaram de 23 classes de tutoria aporética do PPEA. Ao final lhes foi pedido, através de um



questionário e de uma entrevista semiestruturada, que digam o que pensavam a respeito da aporia. O propósito era observar se eles consideravam a aporia como uma ajuda ou um obstáculo para o pensamento crítico e usar os resultados para validar qualitativamente a tutoria aporética. Este artigo descreve a pesquisa da tutoria aporética tal como a assinala a Unidade de pesquisa PPEA da HEP Friburgo. A segunda parte apresenta informes dos resultados de análises qualitativas da aporia realizada por alunos que participaram do projeto de tutoria aporética.

Palavras-chave: Aporia, Suporte aporético, Pensamento autônomo, Platão, Filosofia para crianças e jovens, PPEA.

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

QUELLE IMAGE DE L'APORIE SE FONT DES ELEVES PLONGES AU CŒUR DU DISPOSITIF DE L'ENCADREMENT APORETIQUE ?

Les instances officielles du monde scolaire de la Suisse Romande précisent légitimement l'importance de développer chez les futurs citoyens que sont les élèves une autonomie de penser capable de les rendre critiques face aux événements de notre époque et d'éclairer leur jugement dans l'avis qu'ils se font des problématiques actuelles. Elles recommandent ainsi de travailler sur un certain nombre de compétences transversales avec les élèves, telles que la réflexivité, la communication, la collaboration, afin de consolider leur capacité à raisonner de manière cohérente et justifiée, à être vigilants dans la construction fondée de leurs savoirs, à respecter démocratiquement des idées différentes des leurs. Elles proposent même à l'horaire, des disciplines explicitement au service de l'épanouissement de la pensée critique et nuancée, comme l'éthique ou l'éducation citoyenne, encourageant leur mise en lien interdisciplinaire avec d'autres branches se prêtant bien aux débats de fond, telles que les sciences de la nature ou les sciences humaines et sociales². Dans la perspective d'aider à la réalisation de ces finalités pédagogiques que sont la constitution d'une identité citoyenne et l'appropriation d'une pensée autonome, l'Unité de recherche en « Philosophie pour Enfants et Adolescents » de la HEP de Fribourg (Suisse) propose un dispositif d'animation de discussion philosophique : l'encadrement aporétique³.

Durant l'année scolaire 2013, les élèves d'une classe de 7^{ème} Harmos (10-11 ans) de l'école Caméléon de Lentigny ont bénéficié de 23 séances de PPEA (philosophie pour enfants et/ou pour adolescents) en encadrement aporétique. Au terme de celles-ci, les élèves ont été invités, par le biais d'un questionnaire et d'un entretien semi-dirigé individuel, à rendre compte de l'image qu'ils se faisaient de l'aporie, afin que l'animateur décèle, notamment, s'ils la considéraient finalement comme une aide ou

² Voir le site présentant le Plan d'Etudes Romand : <http://www.plandetudes.ch>

³ Hess, A.-C. (2014). *L'encadrement aporétique en PPEA ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras*. *Childhood and philosophy*, 10 (19), 55-86.

plutôt comme une entrave à raisonner, cela dans la perspective d'apporter une forme de validation qualitative au dispositif de l'encadrement aporétique.

Ce présent article fait état de cette investigation de terrain, en présentant dans une première partie la genèse de l'encadrement aporétique, telle qu'envisagée par l'Unité de recherche PPEA de la HEP de Fribourg, et en rendant compte, dans une seconde partie, de l'analyse qualitative de l'image de l'aporie que se font des élèves d'une classe primaire soumis à un tel encadrement.

1. La genèse de l'encadrement aporétique

De la nécessité à favoriser l'autonomie de penser

Afin d'inciter les élèves à dépasser le sens commun, à se dédouaner de la pensée unique, à donner du sens aux contenus disciplinaires abordés en classe, et à se respecter malgré les divergences d'opinions, il est judicieux de les faire pratiquer la philosophie à l'école, comme le légitime Marie-France Daniel (2005) qui propose la Philosophie pour enfants pour : « *exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créative (ordre intellectuel), résoudre des problèmes, coopérer avec autrui (ordre social), communiquer de façon appropriée (ordre de la communication).* »⁴ En 1999, au terme d'un séminaire d'experts réunissant les représentants d'une quinzaine de pays, Yersu Kim, directeur de la division de la Philosophie et de l'Ethique de l'UNESCO, souligne également la contribution de la pratique philosophique en précisant : « *Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la*

⁴ Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'université du Québec. p. 3.

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

*manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin.»*⁵ Dans la préface de « La philosophie, une école de la liberté »⁶, publication se proposant de faire un premier état des lieux de l'enseignement de la philosophie et de l'apprentissage du philosophe, Koïchiro Matsuura, directeur général de l'UNESCO à l'époque, met en évidence l'utilité de la pratique philosophique dans l'autonomisation de la pensée, du fait qu'elle permette l'essor d'un esprit critique se dédoublant d'une hétéronomie parfois néfaste en favorisant la conquête d'une liberté de penser fondée : « *La philosophie renvoie en effet à l'exercice de la liberté dans et par la réflexion. Parce qu'il s'agit de juger en raison et non d'exprimer de simples opinions, parce qu'il s'agit non seulement de savoir, mais de comprendre le sens et les principes du savoir, parce qu'il s'agit de développer l'esprit critique, rempart par excellence contre toute forme de passion doctrinaire.* ». Cette nécessité d'amener les jeunes à conquérir leur autonomie de penser est de fait également prônée par les tenants de la PPEA. Matthew Lipman (2006) souligne ce que Dewey jugeait fondamental, à savoir que « *Pour lui, une société qui se veut démocratique doit impérativement savoir comment apprendre aux enfants à penser par eux-mêmes.* »⁷ Il précise l'importance de l'autonomie de penser en disant : « *A moins que [l'enfant] soit capable de penser par lui-même, on peut lui remplir la cervelle d'un tas d'inepties. Il ne suffit pas d'apprendre aux enfants à penser mieux, il faut leur apprendre à penser par eux-mêmes et à se remettre en cause.* »⁸ Plus concrètement, Michel Sasseville (1999) évoque la richesse des discussions philosophiques en communauté de recherche dans le processus d'autonomisation de la pensée : « *Dans certaines circonstances, nous ne pouvons laisser les autres penser à notre place, nous devons penser par nous-mêmes (for ourselves). Et nous devons apprendre à penser par nous-mêmes en pensant par nous-mêmes ; personne ne peut nous montrer à faire cela, à moins de nous placer dans une communauté de recherche où il devient relativement facile de le faire.* »⁹ L'encadrement aporétique, en tant que méthode

⁵ UNESCO. (1999). *La philosophie pour les enfants*. Compte-rendu de la réunion d'experts des 26-27 mars 1998. Paris.

⁶ Goucha, M. et al., (2007). *La philosophie, une école de la liberté*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris.

⁷ Lipman, M., (2006). *A l'école de la pensée*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck. p. 48.

⁸ Lipman, M., (2006). *A l'école de la pensée*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck. p. 113.

⁹ Sasseville, M. (1999). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec, Les Presses de l'Université Laval. p. 133.

d'animation en PPEA, tente de répondre aux finalités de l'éducation telles que proposées par l'UNESCO, et vise l'un des buts énoncés par les chercheurs et praticiens en PPEA, à savoir l'autonomie de penser des élèves.

De la contribution de l'aporie dans l'autonomisation de la pensée

L'encadrement aporétique privilégie l'autonomie de penser en se fondant sur l'utilisation de l'aporie¹⁰, telle qu'envisagée par Platon. Il s'agit pour l'animateur de provoquer la confrontation des idées, autant que celle des personnes qui défendent ces idées, permettant ainsi aux élèves de rencontrer l'altérité, garante de la nécessité d'argumenter un point de vue, autant que de respecter ceux qui ont un point de vue différent. L'émergence des mises en opposition entraîne alors l'apparition des limites du raisonnement individuel, et plonge ainsi la pensée dans l'aporie. Cet état d'embarras est inconfortable, et suppose, pour en sortir, un approfondissement de la pensée au-delà des apparences et du sens commun. L'aporie serait alors contraignante, mais aussi aidante, à l'autonomie de la pensée, comme le mettait en évidence la pratique philosophique exercée par Socrate dans l'Agora, et comme l'illustre encore le recours au dialogue socratique choisi par Platon dans ses écrits, dont le *Lachès*¹¹ est un exemple emblématique. Dans ce dialogue, Socrate et ses interlocuteurs tentent de définir ce qu'est le courage, et l'utilisation que fait Socrate de l'aporie, en remettant en question chacune des propositions élaborées, laisse ultimement la discussion en suspens. Socrate conclut : « Mais la vérité est que, effectivement, nous nous sommes trouvés, tous semblablement, dans une situation sans issue ! Dans ces conditions, quel motif y aurait-il de donner la préférence à tel ou tel d'entre nous ? (...) ce qui est obligatoire, je l'affirme, mes amis (personne en effet n'ira divulguer le propos !), c'est que nous tous nous cherchions en commun, avant tout pour nous-mêmes (...) ».

¹⁰ L'aporie est la situation dans laquelle se trouve l'individu philosophant, lorsqu'il est confronté aux limites de son raisonnement, et donc lorsque son entendement est mis dans l'embarras.

¹¹ Platon. (1998). *Lachès Euthyphron*. Trad. Louis-André Dorion. Paris, Flammarion.

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

C'est parce que l'entendement est mis dans l'embarras, car confronté à ses limites dans l'altérité révélée, qu'il s'affranchit des lieux communs pour conquérir son autonomie. Provoquer cette aporie, c'est-à-dire pousser les élèves aux limites de leur raisonnement, peut dès lors être considéré comme un moyen privilégié de les inciter à s'interroger, réfléchir et argumenter, en résumé, à progresser dans l'autonomisation de leur pensée. C'est là ce que clame Socrate, dans *L'Apologie de Socrate*¹², quand il s'adresse aux Athéniens et tente de se défendre : *«C'est ainsi que le dieu semble m'avoir choisi pour vous exciter et vous aiguillonner, pour gourmander chacun de vous, partout et toujours sans vous laisser aucun relâche.»* Il se décrit comme celui qui stimule, qui réveille, qui pique sans cesse la pensée de ses interlocuteurs en les mettant dans l'embarras, afin de leur éviter de retomber *«(...) dans un sommeil léthargique »*. L'encadrement aporétique, en tant que méthode d'animation en PPEA, tente de provoquer l'aporie au fil de la discussion philosophique menée en communauté de recherche. Dans ce but, l'animateur, par ses relances, s'efforce de faire ressortir les divergences de points de vue pour favoriser l'échange des idées et la découverte des variétés argumentaires ; il met en évidence les limites d'une idée ou d'un argument pour empêcher les généralisations hâtives et autres raisonnements extrêmes ; il propose des conséquences en opposition avec les idées émises, ou demande et soumet des contre-exemples pour provoquer les remises en question ; il contredit les idées émises pour faire découvrir une autre vision des choses. En somme, l'animateur, à la manière de Socrate dans les dialogues de Platon, met les élèves dans l'embarras en mettant en évidence les limites de leur raisonnement par un encadrement contraignant et parfois paradoxal (para-doxan : ce qui est contraire à l'opinion). Il agit comme Socrate se décrit lui-même dans *L'Apologie de Socrate*¹³ : *« D'ailleurs, beaucoup de jeunes gens, qui ont du loisir, et qui appartiennent à de riches familles, s'attachent à moi, et prennent un grand plaisir à voir de quelle manière j'éprouve les hommes ; eux-mêmes ensuite tâchent de m'imiter, et se mettent à éprouver ceux qu'ils rencontrent ; et je ne doute pas qu'ils ne trouvent une abondante moisson ; car il ne manque pas de gens qui croient tout savoir, quoiqu'ils ne sachent rien, ou très peu de chose. Tous ceux qu'ils convainquent ainsi*

¹² Platon. (1822). *Apologie de Socrate*. Trad. Victor Cousin. Paris, Bossange frères.

¹³ Platon. (1822). *Apologie de Socrate*. Trad. Victor Cousin. Paris, Bossange frères.



d'ignorance s'en prennent à moi, et non pas à eux, et vont disant qu'il y a un certain Socrate, qui est une vraie peste pour les jeunes gens ; et quand on leur demande ce que fait ce Socrate, ou ce qu'il enseigne, ils n'en savent rien ; (...) car ils n'osent dire ce qui en est, que Socrate les prend sur le fait, et montre qu'ils font semblant de savoir, quoiqu'ils ne sachent rien. » L'animateur en encadrement aporétique considère donc l'aporie comme une contrainte à raisonner plus rigoureusement, et comme une aide à penser de manière autonome. Il est le garant de la remise en question des idées et des arguments proposés, et par là de l'autonomisation de la pensée, en provoquant la suspension du jugement (*l'épokhé*) des élèves afin d'éprouver la cohérence de leur raisonnement et la solidité de leurs idées.

Dès lors, il est intéressant d'observer l'image de l'aporie qu'ont les élèves soumis à cet encadrement, afin de constater de quelle manière ils la considèrent. Une investigation de terrain a été menée à cette fin, dont la teneur est présentée ci-après.

2. L'analyse qualitative de l'image de l'aporie que se font les élèves d'une classe primaire soumis à l'encadrement aporétique

2.1. Du cadre méthodologique de l'investigation de terrain

Durant l'année scolaire 2013, les 20 élèves¹⁴ d'une classe de 7^{ème} Harmos (10-11 ans) de l'école Caméléon de Lentigny (Suisse) ont bénéficié de 23 séances de PPEA à raison de 40 minutes par semaine, s'étalant sur près de 8 mois (les vacances scolaires ne permettant pas rigoureusement des séances hebdomadaires). Partant de l'idée que l'aporie est un outil privilégié pour la progression de la pensée, l'animateur s'est efforcé, durant chacune des 23 discussions philosophiques, de placer les élèves dans

¹⁴ Seul 19 élèves ont été testés au final. En effet, un élève allophone en provenance du Portugal n'a pas pu être pris en considération à cause de sa faible maîtrise de la langue française ; il n'a pas pu faire preuve de participation active durant les discussions philosophiques ; il n'a pas pu répondre oralement ni par écrit au pré et post-test proposés.

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

l'embarras en les conduisant vers les limites de leur raisonnement, grâce au dispositif d'encadrement aporétique en 4 Temps¹⁵.

La question d'investigation que l'animateur avait en tête se définit comme suit :
Quelle image de l'aporie ont les élèves ayant bénéficié d'un encadrement aporétique ?

Un questionnaire a été remis dans un premier temps aux élèves, pour tenter d'apprécier leur rapport fonctionnel à l'aporie, avant que ne débutent les séances de PPEA en encadrement aporétique. Le même questionnaire a été soumis une nouvelle fois aux élèves au terme des séances. Ce questionnaire¹⁶, rédigé librement par l'animateur, tente de saisir l'aspect utilitaire que les élèves se font de l'aporie (Q.1, Q.4(1-2-3-4-5), Q.5(1-2-3)) en tant qu'aide versus entrave à leur réflexion ; il tente de saisir la capacité des élèves à déceler la contradiction comme indépendante de leur propre opinion ou des apparences, et donc d'objectiver la divergence de points de vue (Q.2) ; il tente de saisir la capacité des élèves à créer une aporie, en les invitant à rédiger 2 arguments contradictoires pour une idée unique (Q.3).

Un entretien semi-dirigé individuel a également eu lieu au terme des séances. Les questions posées tentaient de saisir l'image globale que les élèves se faisaient de l'aporie, c'est-à-dire de l'état d'embarras dans lequel était mis leur raisonnement par le fait de l'encadrement aporétique : *1.Qu'est-ce que tu as préféré dans ces moments de discussion philosophique ? 2.Qu'est-ce que tu as moins aimé dans ces moments de discussion philosophique ? 3.Qu'est-ce que tu as appris au fil de ces moments de discussion philosophique ?,* et tentaient aussi de saisir l'image plus opérationnelle de l'aporie, c'est-à-dire la place et la finalité qu'elle occupe dans le processus de penser : *4.Quand vous aviez des avis différents à propos de quelque chose, comment se passait alors la discussion ? 5.A quoi ça sert de philosopher, comme on l'a fait ensemble chaque mercredi ?*

Il est important de préciser les conditions de la mise en place de cette investigation de terrain. Grâce à la confiance de l'enseignant titulaire et à l'aval de

¹⁵ Hess, A.-C. (2014). L'encadrement aporétique en PPEA ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras. *Childhood and philosophy*, 10 (19), 55-86.

¹⁶ Cf. Annexe 1 : Questionnaire.

l'inspecteur d'arrondissement, l'animateur a pu profiter de l'opportunité d'animer des séances de philosophie en encadrement aporétique pour cette investigation. Le manque de moyens et de temps l'a obligé cependant à improviser dans sa manière de recueillir les dires des élèves concernés, et c'est seul qu'il a pris la liberté de rédiger un questionnaire qui n'a été utilisé à aucune autre occasion et qui n'a pas subi de validation patente ; de même en ce qui concerne les questions proposées en entretien semi-dirigé. De fait, le dispositif méthodologique reste basique, et entièrement de nature qualitative, ce qui équivaut au mieux à une reconnaissance des conclusions élaborées au terme de l'investigation de terrain, mais non à une validation de facto.

2.2. Du choix de la présentation des résultats de l'investigation de terrain

Pour rappel, la question d'investigation de l'animateur est : *Quelle image de l'aporie ont les élèves ayant bénéficié d'un encadrement aporétique ?* Les éléments de réponses tentant de cerner et de définir *cette image de l'aporie* proviennent de 3 dispositifs différents : a) les réponses aux questionnaires initial et final, b) les réponses à l'entretien semi-dirigé, c) le compte-rendu d'une animation de 2 discussions philosophiques menées par 2 élèves-animateurs. L'interprétation qualitative des résultats obtenus par le biais de ces 3 dispositifs ont mis en évidence des tendances comparables qui ont été rassemblées en 4 catégories synthétiques définissant la nature plurielle de l'image de l'aporie : l'image positive de l'aporie, l'image plaisante de l'aporie, l'image légitime de l'aporie et l'image opératoire de l'aporie. La présentation des résultats de l'investigation de terrain est proposée dès lors selon la mise en évidence de ces catégories discernées qualitativement, afin de donner du sens aux éléments de réponses obtenues de façon plus immédiate et préhensible pour le lecteur.

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

2.3. De l'image positive de l'aporie

L'image de l'aporie qualifiée de positive correspond aux éléments de réponses obtenus via les dispositifs a) et b)¹⁷ faisant état d'aspects aidants, facilitateurs, et utiles perçus implicitement et explicitement dans les résultats obtenus.

- Interprétations qualitatives des résultats aux questionnaires initial et final

Force est de constater que les résultats du questionnaire initial proposé mettent en évidence une image liminaire de l'aporie fort adéquate, dans le sens où une grande majorité des élèves la considèrent déjà, avant même d'avoir bénéficié des séances en encadrement aporétique, comme positive dans le processus de réflexion. Quelques éléments probants expliquent ces résultats :

- Certains aspects de l'image de l'aporie ne sont pas l'apanage de la PPEA en encadrement aporétique. La pédagogie proposée à l'école primaire, soutenue par des dispositifs didactiques idoines, plongent régulièrement les élèves dans des situations-problèmes menant leur réflexion dans des impasses inévitables. Le socioconstructivisme, à l'œuvre dans la structure même des programmes et des moyens mathématiques adoptés par les enseignants romands, se définit aussi comme un principe régulateur général touchant les autres disciplines scolaires et garantissant une pédagogie active choisie et assumée. Les élèves sont, de fait, habitués à côtoyer l'embarras cognitif du raisonnement.

- De même, en classe, le statut de l'erreur est pris en compte et valorisé par l'enseignant, lors des phases d'apprentissage que traversent ses élèves. Se retrouver dans l'impasse est considéré comme une chance de comprendre et d'apprendre quelque chose en vue de s'améliorer.

¹⁷ Cf. 2.2. Du choix de la présentation des résultats de l'investigation de terrain.

Dans le détail, la comparaison entre les réponses données au questionnaire initial et celles données au questionnaire final, il est intéressant de constater que : 7 élèves ont amélioré leur conception de l'aporie, en la considérant comme encore plus utile à la réflexion qu'à l'origine, 5 élèves sont restés stables dans leur conception de l'aporie, et 7 élèves ont altéré leur conception de l'aporie, en la considérant comme moins utile à la réflexion qu'à l'origine. Sur ces 7 élèves, 4 d'entre eux le font en changeant leur réponse à la Q.4.5. Qu'en penser ? Il est fort probable que ces élèves ont fait l'expérience incarnée de l'aporie, et que l'embarras dans lequel ils se sont alors retrouvés les a amenés à se sentir démunis. Interpellés nommément par leurs camarades ou par l'enseignant lors de ces séances, ils n'ont pas pu échapper, sous couvert de l'appartenance à un groupe de travail, ou d'un mutisme discret, ou de l'aura de leur leadership naturel, aux limitations de leur propre raisonnement. C'est leur vécu, sans doute fort émotionnellement, qui les a décidés à répondre inadéquatement. Cela est d'autant plus plausible que la Q.4.5 est la seule, contrairement aux Q.4.1, Q.4.2, et Q.4.3 qui abordent des aspects généraux peu incarnés, qui s'adresse à l'élève en tant que tel de part sa formulation.

L'utilité de l'aporie se dévoile aussi dans les réponses des élèves aux questions 5.1-5.2-5.3. Cela montre qu'en situation, les élèves ayant suivi des séances de PPEA en encadrement aporétique privilégient l'utilisation de l'aporie à d'autres dispositifs, et signifient par là qu'ils la considèrent comme plus adéquate à la réflexion dans le dialogue, sans doute parce qu'elle les aide à mieux réfléchir, et qu'elle facilite la clarification et l'approfondissement de leur pensée.

- **Interprétations qualitatives des réponses à l'entretien semi-dirigé**

Lors de l'entretien semi-dirigé individuel, les élèves ont répondu librement à la question : « A quoi ça sert de philosopher, comme on l'a fait chaque mercredi ? » Voici l'analyse de leurs réponses : 1 élève évoque une utilité à discuter et à donner son avis, 2

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

élèves ne savent pas quoi répondre, 2 élèves évoquent une utilité liée à la maîtrise d'un geste philosophique, 3 élèves évoquent une utilité liée à la possibilité de tenir compte de l'avis de l'autre, et 11 élèves évoquent une utilité liée à l'aide à la pensée qu'offre une telle pratique. GA dit : *«Ça sert à réfléchir quand on a un problème avec quelqu'un (...) et pis à se donner une solution.»* AO dit : *«... de répondre aux choses qui sont difficiles à répondre... »* GE dit : *«... à avoir son libre arbitre...»* YA dit : *«... pour se comprendre(...) réfléchir à aller encore plus loin dans les réponses, dans ce qu'on répond, dans ce qu'on dit.»* RN dit : *«... à mieux défendre notre avis...»* LE dit : *«... à essayer de se mettre d'accord sur un sujet.»* SH dit : *«... pis qu'on montre que ben qu'on n'est pas d'accord pis que nous on a aussi notre point de vue sur la question.»* SN dit : *«...pis chercher des choses, des choses qu'on penserait qu'on discuterait pas de ça forcément ailleurs.»*

Sur la base de leur pratique, les élèves conviennent, pour la majorité, que l'encadrement aporétique est positif, dans le sens où il permet une meilleure réflexion permettant de trouver des solutions, de réfléchir de façon plus approfondie, et même, d'atteindre une autonomie de pensée. Sachant que l'aporie est au cœur de cette pratique de la philosophie, on peut raisonnablement penser que les élèves la considèrent de fait positivement et la jugent facilitatrice à leur réflexion.

2.4. De l'image plaisante de l'aporie

L'image de l'aporie qualifiée de plaisante correspond aux éléments de réponses obtenus via le dispositif b)¹⁸ faisant état d'aspects agréables, et gratifiants perçus implicitement et explicitement dans les résultats obtenus.

¹⁸ Cf. 2.2. Du choix de la présentation des résultats de l'investigation de terrain.

- Interprétations qualitatives des réponses à l'entretien semi-dirigé

Lors des entretiens semi-dirigés individuels, les élèves sont invités à évoquer ce qu'ils ont préféré durant les moments de PPEA en encadrement aporétique en répondant à la question : «Qu'est-ce que tu as préféré dans ces moments de discussion philosophique ?». Voici l'analyse de leurs réponses : 7 élèves proposent une réponse contextualisée, faisant référence à l'aspect formel relatif au contenu d'une des situations racontées par l'animateur, 12 élèves proposent une réponse qui met en évidence une préférence pour une particularité inhérente à l'aporie : l'intérêt pour l'échange d'idées en tant que moyen de faire surgir des divergences d'opinions ou d'arguments (GA précise sa préférence consistant à *«échanger les différentes opinions.»*, et UE exprime qu'il aimait l'échange d'idées *«parce que je voyais ce que les autres avaient écrit et ce qu'ils pensaient.»*) ; l'intérêt à utiliser l'argumentation (RN précise ainsi sa préférence : *« on devait soutenir notre avis.(...) on doit donner des avis pour que ça soit bien notre proposition.»*, GA dit : *«... de pouvoir ne pas être d'accord avec les autres pour mieux débattre...»*, RN dit également : *«... y a toujours quelqu'un qui essaie de trouver une meilleure idée que toi donc ça t'oblige à toujours mieux réfléchir...»*) Ces élèves ont fait état spontanément de leur attrait à se mettre dans l'embarras, par la confrontation des idées différentes et de l'exigence à les argumenter, insinuant que cela les aide à mieux réfléchir.

Lors des entretiens semi-dirigés individuels, les élèves sont également invités à évoquer ce qu'ils n'ont pas apprécié durant les moments de PPEA en encadrement aporétique en répondant à la question : «Qu'est-ce que tu as moins aimé dans ces moments de discussion philosophique ?». Voici l'analyse de leurs réponses : 2 élèves ne proposent aucune réponse, 12 élèves proposent une réponse contextualisée faisant référence à l'aspect formel relatif au contenu d'une des situations racontées par l'animateur, ou au protocole instauré à propos de la prise de parole, 4 élèves proposent une réponse liée à une contingence plus émotionnelle, attachée à un sentiment de frustration. RN dit : *«...quand mon avis y marchait pas, voilà. Quand je donnais des mauvaises raisons.»*, UE précise : *«... des fois on a envie de parler pis c'est fini. On est un peu*

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

*frustré parce qu'on a pas pu dire ce qu'on voulait.»,*¹ élève propose une réponse marquant une antipathie pour l'homogénéité des points de vue en disant : «*Quand tout le monde était du même avis... parce que c'est bien quand on peut parler pis dire c'qu'on pense à propos de euh la philosophie et pis de ce qu'on est en train de parler...*» Les élèves semblent frustrés de devoir rester dans l'embarras de l'aporie lorsqu'une séance de philosophie se termine sans qu'elle soit dépassée ; cela suppose qu'il est plaisant pour eux de côtoyer l'aporie, à condition d'en sortir.

2.5. De l'image légitime de l'aporie

L'image de l'aporie qualifiée de légitime correspond aux éléments de réponses obtenus via le dispositif a)¹⁹ faisant état d'aspects préférentiels et privilégiés perçus implicitement et explicitement dans les résultats obtenus.

- Interprétations qualitatives des résultats aux questionnaires initial et final

Les résultats recueillis aux Q.5.1, Q.5.2 et Q.5.3 du questionnaire montrent une préférence des élèves à choisir l'aporie à d'autres dispositifs tels l'indifférence, la critique, le rejet, la conformité ou l'ignorance, manifestant ainsi leur intérêt à considérer des opinions différentes. Dans le détail, il est intéressant de constater que ces questions, invitant les élèves à choisir une réplique intéressante pour la continuité d'une discussion philosophique, font apparaître des réponses davantage en adéquation avec un bon usage de l'aporie au questionnaire final qu'au questionnaire initial (On remarque que 11 élèves améliorent leur préférence pour l'aporie en choisissant la réponse qui en fait état.). Cela signifie qu'au terme des séances de PPEA en encadrement aporétique, les élèves légitiment l'utilisation de l'aporie dans le dialogue philosophique, la considérant comme un moyen approprié à faire avancer la discussion.

¹⁹ Cf. 2.2. Du choix de la présentation des résultats de l'investigation de terrain.

2.6. De l'image opératoire de l'aporie

L'image de l'aporie qualifiée d'opératoire correspond aux éléments de réponses obtenus via les dispositifs a), b) et c)²⁰ faisant état d'aspects utilisables, conscientisés et applicables perçus implicitement et explicitement dans les résultats obtenus.

- Interprétations qualitatives des résultats aux questionnaires initial et final

La Q.3 du questionnaire tente de saisir la capacité des élèves à créer une aporie argumentative. Au questionnaire initial, 9 élèves n'ont pas réussi à proposer une raison, pour défendre et/ou contester l'idée proposée. Ce qu'ils ont noté ne s'apparente pas à une raison : *«C'est vrai on ne doit pas tuer des gens.»*, *«Cette phrase est bien mais pas respectée.»*, ou à une phrase se rapportant à l'idée inverse : *«Il faut tuer des gens pour avoir la guerre.»*, *«Oui, parce que les personnes qui ont tué quelqu'un doivent mourir.»*, ou une phrase n'expliquant en rien leur désaccord avec l'idée : *«Il ne faut pas tuer des gens mais avoir la paix»*, *«Non, on ne doit pas tuer n'importe qui.»*, *«Non, parce que les autres personnes ont le droit de vivre.»*. Au questionnaire final, 4 élèves n'ont pas réussi à donner une raison pour défendre et/ou contester l'idée proposée. Il y a donc une évolution sensible de la capacité globale à se positionner de façon argumenter à la fois pour et contre une idée, pour 6 élèves en particulier²¹. Au questionnaire initial, les raisons proposées pour défendre l'idée présentée recouvrent 5 catégories distinctes d'argumentaires : légitimités par la non-violence, par l'aspect sacré de la vie, par le risque d'ennuis, par l'inutilité de tuer, par la loi religieuse. Au questionnaire final, ces 5 catégories s'enrichissent avec l'apparition de 3 nouveaux types de réponses : légitimités par le

²⁰ Cf. 2.2. Du choix de la présentation des résultats de l'investigation de terrain.

²¹ Cf Tableau 1 et Tableau 2 : Résultats de la Q.3 au questionnaire initial et Résultats de la Q.3 au questionnaire final.

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

risque d'erreur, par la loi de réciprocité, par la nature²². De même, au questionnaire initial, les raisons proposées pour contredire l'idée présentée recouvrent 3 catégories distinctes d'argumentaires : légitimités par la vengeance, par la légitime défense, par l'obtention d'intérêt. Au questionnaire final, ces 3 catégories s'enrichissent avec l'apparition de 3 nouveaux types de réponses : légitimités par des conséquences indirectes, par la sécurité, par un contexte particulier²³. En résumé, 6 catégories figurant en questionnaire initial sont à nouveau investies au final, auxquelles s'ajoutent 6 catégories nouvelles. Ce qui signifie que les élèves ont élargi leur catégorisation, passant de 8 catégories initialement, à 12 catégories au final. Il est enthousiasmant de constater que l'argumentaire des élèves s'est enrichi. Cela dénote une progression de leur capacité à s'ouvrir à la diversité des explications possibles, et à opérationnaliser l'aporie.

Tableau 1. Résultats de la Q.3 au questionnaire initial

Raison pour montrer l'accord		Raison pour montrer le désaccord	
Violence non.	NV	Il faut tuer des gens	-
Parce que : ne fait pas aux autres ce que tu ne veux pas qu'on te fasse.	R	Parce que ça peut être des méchants que l'on tue.	V
C'est très mal parce que ça peut attirer beaucoup d'ennuis.	RE	On a quand même le droit de se défendre.	LD
Il faut pas tuer les gens, c'est une grave erreur. Tout le monde a le droit de vivre même les insectes et les autres animaux.	SV	On peut très bien tuer c'est pas un problème puisqu'on est trop sur la terre.	OI
Oui. Moi je suis d'accord avec ça parce que les gens ont le droit de vivre comme tout le monde.	SV	Non je ne suis pas d'accord parce qu'il a fait quelque chose de méchant.	V

²² Cf Tableau 1 et Tableau 2 : Résultats de la Q.3 au questionnaire initial et Résultats de la Q.3 au questionnaire final.

²³ Cf Tableau 1 et Tableau 2 : Résultats de la Q.3 au questionnaire initial et Résultats de la Q.3 au questionnaire final.



C'est vrai on ne doit pas tuer des gens.	-	C'est bien de tuer les gens comme ça ils ne nous embêtent plus.	V
Il faut tuer des gens pour avoir la guerre.	-	Il ne faut pas tuer des gens mais avoir la paix.	-
On doit pas tuer de gens c'est trop violent.	NV	Il faut tuer des personnes parce qu'on est trop.	OI
Oui, les gens qui ont fait des choses très très graves.	-	Non, on ne doit pas tuer n'importe qui.	-
Oui, car ça ne sert à rien de tuer des gens.	IT	Si quelqu'un a fait quelque chose de grave.	V
C'est vrai on ne doit pas tuer les gens.	-	C'est pas vrai on doit tuer les gens pour avoir moins d'habitat.	OI
Oui parce que les personnes qui ont tué quelqu'un doivent mourir.	-	Non, parce que les autres personnes ont le droit de vivre.	-
Parce que tuer c'est faire mourir et c'est pas bien du tout et si on tue quelqu'un on va en prison.	RE	Parce que si on tue il y aura moins de pollution vu qu'il y a moins de monde sur la terre.	OI
Oui ça ne sert à rien de tuer les gens.	IT		-
Tous les gens ont le droit de vivre autant longtemps qu'ils peuvent.	SV	Il y a des gens qui tuent (par exemple) le fils de Valentin alors Valentin l'a retrouvé alors il le tue par vengeance.	V
Parce qu'ils n'ont rien fait.	-	Parce qu'ils résolvent leur problème comme ça.	V
Cette phrase est bien mais pas respectée.	-	Des fois nous sommes obligé de tuer (ex : un voleur dangereux).	LD
Si on tue des gens il y aura plus de personnes sur la terre.	RE	On aurait plus d'espace vert parce qu'il y aura moins de maisons.	OI
Tout le monde a le droit de vivre car nous sommes tous égaux.	SV	La guerre résout bien des problèmes mais très violemment.	OI

Légitimité par la non-violence : NV
Légitimité par l'aspect sacrée de la vie : SV
Légitimité par le risque d'ennuis : RE
Légitimité par l'inutilité de tuer : IT
Légitimité par la loi religieuse : R

Légitimité par la vengeance : V
Légitimité par la légitime défense : LD
Légitimité par l'obtention d'intérêt : OI

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

Tableau 2. Résultats de la Q.3 au questionnaire final

Raison pour montrer l'accord		Raison pour montrer le désaccord	
Parce que cette personne est parfois innocente.	E	Parce que cette personne est sur le point de nous tuer-	LD
Car tous les êtres humains ont droit à la vie.	SV	On a le droit de tuer (la police ou comme ça) ceux qui eux-mêmes ont tué quelqu'un d'autre.	V
Car tuer est mal et peut être puni par la loi.	RE	Car on peut tuer pour se défendre.	LD
Tuer ne mène à rien, sauf à la vengeance, mais à part la vengeance, il y a la réconciliation et c'est bien mieux.	IT	S'il n'y avait pas d'assassin, il n'y aurait pas non plus les policiers, et plus de gens seraient au chômage.	CI
Chacun a le droit de vivre sa vie même s'il a fait quelque chose de mal, et si c'est le cas, il sera puni sans être tué.	SV	S'il fait du mal à quelqu'un sans le tuer, il faut qu'il meure comme ça il ne recommencera plus et la personne n'aura plus peur.	S
Oui, car ça nous détend.	-	C'est pas bien de tuer car c'est mal.	-
Nous pouvons tuer pour sa protection.	-	Il ne faut pas tuer, sauf pour sa protection.	LD
Il doit pas tuer.	-	Pour avoir du suspense, il faut tuer.	CP
Ca ne sert à rien de tuer, tout le monde à le droit de vivre.	SV	Si les gens ont tué beaucoup, beaucoup de gens, ça pourrait aller.	S
On a tous droit à la vie, si on tue ça ne sert à rien.	SV IT	Si celui qu'on veut tuer a tué quelqu'un très proche de nous, c'est une manière de se défendre.	V
Je suis d'accord avec ça, car on a le droit de laisser vivre les personnes. Pour les jeux vidéo, c'est pas la même chose.	SV	On doit tuer pour avoir moins d'humains sur terre.	OI
Oui, parce que après tu peux aller longtemps en prison.	RE	Si quelqu'un te fait du mal, tu peux te défendre.	LD
C'est pas bien de tuer les autres parce que tout le monde à le droit de vivre.	SV	C'est bien de tuer les gens, comme ça la planète sera moins polluer.	OI
Oui, ce n'est pas bien.	-	Oui, sinon il y aura trop de monde sur la terre.	OI
On a pas le droit de le faire car personne ne « mérite » d'être mort. On a tous le droit de vivre.	SV	Si quelqu'un a fait du mal à une personne qu'on apprécie énormément (famille ou ami(e)s), on pourrait se venger de se que cette personne a fait.	V
Si on tue une personne, on va en prison.	RE	Oui, car si on nous a fait du mal, on peut le tuer.	V
Parce que si ça arrive sur celui qui tue, il ne le voudrait pas.	LR	Il faut tuer, parce qu'il y a des gens dangereux.	S



Oui, parce que si on le ferait à nous, on serait très triste, alors il faut pas le faire aux autres.	LR	Non, parce que sinon on serait trop dans le monde.	OI
Tuer des gens n'est pas naturel. L'homme est le seul mammifère à tuer des individus de la même race que lui.	N	Tuer des gens peut parfois régler les ennuis (ce n'est quand même pas bien).	OI

Légitimité par l'aspect sacrée de la vie : SV
 Légitimité par le risque d'ennuis : RE
 Légitimité par l'inutilité de tuer : IT
 Légitimité par le risque d'erreur : E
 Légitimité par la loi de réciprocité : LR
 Légitimité par la nature : N

Légitimité par la vengeance : V
 Légitimité par la légitime défense : LD
 Légitimité par l'obtention d'intérêt : OI
 Légitimité par des conséquences indirectes : CI
 Légitimité par la sécurité : S
 Légitimité par un contexte particulier : CP

- Interprétations qualitatives des réponses à l'entretien semi-dirigé

Lors des entretiens semi-dirigés individuels, les élèves sont invités à évoquer ce qu'ils ont appris durant les moments de PPEA en encadrement aporétique en répondant à la question : «Qu'est-ce que tu as appris au fil de ces moments de discussion philosophique ?» Voici l'analyse de leurs réponses : 5 élèves ne savent que répondre, 5 élèves proposent une réponse contextualisée faisant référence à un aspect formel relatif à un contenu abordé, 4 élèves montrent qu'ils pensent avoir appris un geste philosophique, comme *«former une raison»*, *«...débattre notre avis(...) donner des propositions(...) on explique pourquoi...»*, *«... d'essayer de trouver pourquoi c'est une bonne raison, pourquoi c'est une mauvaise raison. »*, 6 élèves disent avoir appris à donner leur avis, ou à tenir compte de l'avis des autres. Ils dévoilent qu'ils ont appris à mieux discuter avec les autres, c'est-à-dire à privilégier l'échange d'avis différents, comme le souligne YA : *«...il faut toujours essayer de faire parler l'autre, d'essayer de chercher pourquoi il dit ça et pis pas s'énerver...»*, afin d'améliorer sa pensée, comme le précisent GAE et AE : *«...ouais à plus écouter c'que les copains y pensent, parce qu'avant je pensais plutôt que c'était toujours mon idée la meilleure mais maintenant c'est plutôt qu'il faut écouter aussi les idées des copains avant de prendre une décision.»* et *«... si il dit une phrase ben en essayant de prendre cette idée pis essayer de la mettre avec notre idée, pis dire si notre idée elle va mieux que celles des autres, pis sinon essayer de faire un truc qui est un peu entre les deux.»* Les élèves

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

évoquent la maîtrise de gestes philosophiques liés à la capacité d'argumenter, mais aussi la compétence à faire émerger l'aporie en favorisant les discussions propres à favoriser la diversité des points de vue dont il faut tenir compte pour mieux penser.

Lors des entretiens semi-dirigés individuels, les élèves sont également invités à répondre à la question : «Quand vous aviez des avis différents à propos de quelque chose, comment se passait alors la discussion ?». Ils doivent évoquer le processus de réflexion à l'œuvre dans l'encadrement aporétique. Leurs réponses définissent 4 phases du processus :

La phase d'émulation : les élèves évoquent leur motivation à s'engager dans la discussion philosophique, issue de la divergence des opinions. GA dit : «... *il y avait beaucoup de mains levées (...) ça faisait plein de discussions un peu... c'était bien.*». GAE dit : «... *ils se bagarraient en parlant...*». YE dit : «... *ben au moins y a tout le monde qui parle...*». KN dit : «... *ben y avait tout le monde qui levait la main pour dire quelque chose...*».

La phase de désaccord : les élèves évoquent les mises en contradiction et en opposition, issues de la diversité des points de vue. DO dit : «Ben *y a beaucoup qui contredisaient les autres...*». AO dit : «Ben *y en avait de ceux qui étaient contre les autres un peu, y étaient pas d'accord avec les réponses...*». KN dit : «... *pis dès qu'ils disaient quelque chose, y avait l'autre partie qui disait quelque chose, pis j'aimais bien ça.*». SH dit : «Ben *j'veux pas dire c'est un peu gros mais euh, enfin y avait pas des conflits mais c'était un peu comme des clans, pis c'était heu, un qui avait raison pis l'autre qu'avait pas raison pour certaines personnes...*».

La phase d'argumentation : les élèves évoquent la nécessité de donner du crédit à leurs idées en l'argumentant. AO dit : «... *pis ben chaque fois on devait donner des raisons pour convaincre les autres que notre idée c'était une bonne idée.*». GAE dit : «Ben *en fait à chaque fois il fallait trouver des nouvelles... ah comment... comment déjà... des nouvelles raisons pour dire...*». YA dit : «... *et pis si y en a un par exemple qui se rend compte qu'il avait un peu tort dans l'avis, y peut expliquer pourquoi, pis les autres y peuvent aussi comprendre.*».



GE dit : «... y étaient pas d'accord en donnant un argument, donc les autres y essayaient de trouver un argument pour que, pour prouver que leur réponse elle était juste.».

La phase de solution : les élèves évoquent la possibilité de sortir de l'embarras aporétique. GAE dit : «... pis des fois ben y disaient « ah ouais maintenant j'suis d'accord avec toi. »...». RN dit : «... Ben y devaient se poser des questions pour mieux savoir... par exemple y se demandaient pourquoi, qu'est-ce que ça voulait dire un mot, pis après ça leur aidait à faire le déroulement, et pis y avait une réponse après.». LE dit : «... j'trouvais que ça... les autres, c'qui disaient, ça me faisait souvent changer d'avis, parce que j'avais pas réfléchi de la même manière.». LRE dit : «... Ben des fois c'est bien de garder son avis parce qu'on trouve que c'est lui qui va mieux, mais après si on voit que l'autre il est plus intelligent ben on peut changer d'avis.».

Les élèves ont fait état de l'idée qu'ils ont du processus à l'œuvre dans l'encadrement aporétique. Ils l'ont intégré en le pratiquant, dévoilant l'opérationnalité de l'aporie.

- Interprétations qualitatives d'un compte-rendu d'animation

Deux groupes différents de 5 élèves ont été mis en situation, afin de juger qualitativement de l'opérationnalité de l'aporie chez deux d'entre eux, considérés comme des animateurs en encadrement aporétique. Ces derniers, choisis au hasard, avaient pour consigne de prendre la place de l'animateur, et de jouer son rôle le mieux possible, cela durant une dizaine de minutes de discussion philosophique. Le compte-rendu des deux enregistrements vidéo met en évidence différents aspects intéressants de cette mise en situation :

Les deux élèves-animateurs, GA et AE, posent des gestes d'animation basiques inhérents à toute discussion de classe, y compris à celle d'une discussion philosophique, tels que : accorder la parole à qui la demande, proposer la parole à qui ne la demande

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

pas, recadrer la discussion par le rappel d'aspects de la situation à traiter, demander des précisions. Ces gestes basiques font effectivement partie des gestes exigés de l'animateur, mais ils ne relèvent pas exclusivement des séances de PPEA en encadrement aporétique. Ce sont des gestes dont use tout enseignant, ou tout adulte, intervenant dans une classe. En eux-mêmes, ils ne sont pas un indicateur probant de l'opérationnalité que les élèves-animateurs ont de l'aporie.

Plus intéressantes sont les interventions des deux élèves-animateurs, GA et AE, grâce auxquelles ils tentent de provoquer l'aporie, et son dépassement. Voici leur déclinaison :

Remettre en doute les propos ou le raisonnement d'un participant.

Invalider l'intervention d'un participant.

Proposer un nouvel élément de réflexion.

Poser une condition de réflexion.

Poser une question remettant en question le positionnement adopté par un participant.

Evaluer les tenants et les aboutissants des propos ou du raisonnement émis par un participant.

Demander d'argumenter.

Ces interventions mettent en évidence l'état d'esprit que tentent d'adopter les élèves-animateurs. Ils ont la volonté de placer la pensée des participants dans l'embarras, en les confrontant aux limites de leur raisonnement. Ils choisissent pour cela de provoquer des remises en question portant sur leurs dires : idées, suggestions, avis, raisons et autres explications. L'opérationnalité de l'aporie est incontestable. Ils savent que leur rôle consiste à provoquer l'aporie, en emmenant leurs camarades-participants dans des impasses dont ils ne peuvent sortir qu'en mobilisant leur réflexion de manière plus approfondie et rigoureuse. Les intentions des élèves-animateurs sont donc



correctes, mais l'exécution de ces intentions est moins probante. Ils en font trop, dans le sens où leurs interventions sont parfois persécutrices, essoufflant les participants à force de les déstabiliser de manière systématique. Cela a pour conséquence de faire tourner la discussion en rond sans aborder d'abstractions. La volonté des élèves-animateurs à animer une discussion intense durant laquelle la réflexion des participants est hautement sollicitée, en veillant aux fondements des propos tenus, à leur cohérence, à la prise en considération de leur portée, est réelle, mais maladroite et inquisitrice.

Les élèves-animateurs ont donc saisi la finalité de l'animation en encadrement aporétique consistant à favoriser l'aporie, mais dans le vif de la discussion, ils sont empruntés à traduire cette finalité en relances pertinentes, intervenant trop souvent et proposant des mises en opposition peu porteuses d'intérêt pour une réflexion majorée. Qu'en penser ? Il semblerait que les élèves-animateurs aient compris les règles de l'encadrement aporétique après l'avoir eux-mêmes expérimenté en tant que participants, et qu'ils conçoivent l'opérationnalisation de l'aporie comme praticable, mais ils sont inexpérimentés.

3. Conclusion synthétique quant à l'analyse qualitative de l'image de l'aporie que se font les élèves d'une classe primaire soumis à l'encadrement aporétique

L'investigation de terrain menée durant l'année scolaire 2013 avec une classe primaire de 7^{ème} Harmos (10-11 ans) de l'école Caméléon de Lentigny avait pour but de cerner l'image que les élèves, soumis à un encadrement aporétique durant 23 séances de philosophie de 40 minutes, avaient de l'aporie, sachant que cette dernière est au cœur du dispositif de discussion proposé par l'animateur. Ce dernier a donc été particulièrement attentif à utiliser de façon privilégiée les relances aporétiques dans sa façon d'interpeller les élèves en réflexion lors des discussions²⁴. Les analyses qualitatives des résultats, obtenus grâce aux 3 dispositifs de récolte d'éléments de

²⁴ Cf. Annexe 2 : Les relances aporétiques.

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

réponses élaborés par l'animateur, et les commentaires synthétiques proposés ci-avant (cf. sections 2.3, 2.4, 2.5 et 2.6) mettent en évidence une tendance des élèves à adopter une image de l'aporie (c'est-à-dire de l'embarras dans lequel l'animateur a mis leur entendement en les confrontant aux limites de leur raisonnement) plutôt aidante à la réflexion. Au travers de leurs réponses, les élèves qualifient leur expérience de confrontation avec l'aporie comme plutôt positive, plaisante, légitime et opérationnelle. Ils suggèrent que l'encadrement aporétique les a aidés à penser, plutôt qu'il n'a entravé leur faculté de penser. Il semble donc plausible de conclure que l'aporie soit considérée par les élèves soumis à un encadrement aporétique durant plusieurs mois comme aidante par eux, puisqu'ils admettent globalement qu'un tel dispositif a facilité leur réflexion et a maximisé leur raisonnement, notamment durant leur entretien semi-dirigé.

4. Limites de l'investigation de terrain et de l'analyse qualitative des résultats obtenus

-L'analyse qualitative de l'image de l'aporie que se font des élèves soumis à l'encadrement aporétique est étroitement liée à l'investigation de terrain située entreprise avec une classe particulière. Il serait présomptueux de vouloir généraliser les tendances ainsi décelées, et de conclure que tout élève soumis à un tel encadrement ressentirait le bénéfice de l'aporie dans la progression de sa pensée.

-Il serait intéressant de questionner des élèves soumis à l'encadrement aporétique de façon plus explicite et directe sur l'image qu'ils se font de l'aporie, par exemples en leur demandant : *En quoi imagines-tu qu'il peut être utile, intéressant, inadéquat, frustrant pour toi, que ton idée soit remise en question par un contre-exemple que je te soumetts ? Vois-tu une utilité pour toi à te faire contredire quand tu exprimes une idée ? Si je te montre que ton raisonnement a des limites, en quoi cela est-il une bonne/mauvaise chose pour toi ?...* L'investigation de terrain menée ici pose des conclusions sur une telle image de

manière indirecte, ce qui peut être préjudiciable à la bonne compréhension et à la clarté de l'image effective que les élèves se font réellement de l'aporie.

-L'image de l'aporie dont les élèves font état via l'entretien semi-dirigé peut être liée légitimement à leur expérience en encadrement aporétique, puisque les questions posées par l'animateur font référence explicitement aux séances de discussions philosophiques vécues, et en cela, cette image met effectivement en évidence des aspects positif, plaisant, légitime et opératoire de l'aporie directement issus de l'influence exercée par cet encadrement. Cependant, l'image de l'aporie dont les élèves font état via les questionnaires initial et final peut également être liée aux dispositifs pédagogiques dont ils bénéficient au quotidien dans leur cursus scolaire, notamment ceux privilégiant le modèle socioconstructiviste. De fait, il s'agit de nuancer l'interprétation des résultats obtenus, en se gardant d'octroyer à l'encadrement aporétique une influence exclusive sur l'image de l'aporie que se font les élèves soumis à l'investigation de terrain.

5. Epilogue

Concevoir que la discussion entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant, offre à l'interaction ainsi établie la possibilité à la pensée de progresser, pour atteindre une autonomie critique et nuancée, c'est une vision que l'encadrement aporétique permet d'opérationnaliser. La HEP de Fribourg forment les futurs enseignants à cette pratique, et son unité de formation continue propose aux enseignants de terrain de s'y initier. L'encadrement aporétique se fait ainsi peu à peu connaître, et malgré le peu de moyens dont l'unité de recherche fribourgeoise à l'origine de son élaboration dispose, il a déjà fait l'objet de quelques communications²⁵ et de quelques références écrites²⁶.

²⁵ HESS, A.-C. «Former à la méthode aporétique.» Conférence donnée à l'Unesco à Paris le 19 novembre 2009.

HESS, A.-C. «L'encadrement aporétique : comment le fait d'amener les élèves aux limites de leur entendement les aide à mieux penser.» Communication donnée au colloque Philosez, à l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand le 4 juin 2014.

²⁶ UNESCO. (2011). Teaching Philosophy in Europe and North America. Paris.

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

L'investigation de terrain proposée dans cet article est une nouvelle contribution visant à faire découvrir cet encadrement aporétique, en tentant de mettre en évidence l'image que peuvent s'en faire des élèves qui en ont bénéficié. Ces élèves impliqués semblent apprécier cet encadrement, et identifient certaines de ses qualités. Reste à donner le goût, aux enseignants séduits par un tel encadrement, d'essayer de l'appliquer dans leur classe et de découvrir le plaisir qu'ils en retirent avec leurs élèves.

Enviado em 05/01/2015
Aprovado em : 26/05/2015

HESS, A.-C. (2010). Former les enseignants et les élèves à la méthode aporétique. *Diotime* n° 46.
HESS, A.-C. (2014). L'encadrement aporétique en PPEA ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras. *Childhood and philosophy*, 10 (19), 55-86.

Bibliographie :

- BRISSON, L. & PRADEAU, J.-F. (1998). *Le vocabulaire de Platon*. Paris, Ellipses.
- DANIEL M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'université du Québec.
- DUMONT, J.-P. (1993). *Eléments d'histoire de la philosophie antique* ». IIème partie, « Platon », Paris, Nathan
- GAGNON, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Coll. Dialoguer. Québec : Presses de l'Université Laval.
- GOUCHA, M. et al., (2007). *La philosophie, une école de la liberté*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris
- HESS A.-C. (2010). *Former les enseignants et les élèves à la méthode aporétique*. Diotime n° 46.
- HESS, A.-C. (2014). *L'encadrement aporétique en PPEA ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras*. *Childhood and philosophy*, 10(19), 55-86
- LIPMAN M., (2006). *A l'école de la pensée*. Bruxelles, de Boeck.
- PLATON. (1998). *Lachès Euthyphron*. Trad. Louis-André Dorion. Paris, Flammarion
- PLATON. (1822). *Apologie de Socrate*. Trad. Victor Cousin. Paris, Bossange frères
- SASSEVILLE M. (1998). *La philosophie pour les enfants*. In *Interface*, vol 19, n°6, Québec.
- SASSEVILLE M. (1999). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- SASSEVILLE, M. & GAGNON, M. (2007). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Collection dialoguer, pul.
- UNESCO. (1999). *La philosophie pour les enfants*. Paris : Compte-rendu de la réunion d'experts des 26-27 mars 1998.
- UNESCO. (2011). *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paris

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

Annexe 1 : Questionnaire (initial et final)

Réfléchis bien à ce que tu penses, et donne ton avis.

1. Quand une personne avec qui tu discutes n'est pas d'accord avec toi, tu dirais plutôt que :
☐ ça t'empêche de bien réfléchir sur le sujet qui est discuté.
☐ ça t'aide à mieux réfléchir sur le sujet qui est discuté.
2. Tom et Kim discutent ensemble. Tom pense que le film « The Avengers » est très violent, et qu'on devrait l'interdire aux enfants de moins de 12 ans. Kim pense que ce film n'est pas violent, et qu'il peut être vu par tout le monde.
Tu dirais que :
☐ Tom a raison, et Kim a tort.
☐ Tom a tort, et Kim a raison.
☐ Tom et Kim n'ont pas la même opinion de ce qu'est la violence.
☐ Tom et Kim ne sont pas copains.
3. Voici une idée :
« Ce n'est pas bien de tuer des gens. On ne doit pas faire mourir des gens. »

- Imagine 1 raison pour défendre cette idée, comme si tu étais d'accord avec cette phrase.

.....

.....

.....

- Imagine 1 raison pour contester cette idée, comme si tu n'étais pas d'accord avec cette phrase.

.....

.....

.....

4. Coche ce que tu penses :

	Je suis d'accord avec cette phrase	Je ne suis pas d'accord avec cette phrase
4.1. C'est intéressant de confronter ses idées à celles des autres, surtout si on pense différemment.		
4.2. Quand on discute ensemble de quelque chose, c'est mieux de tous avoir la même opinion sur le sujet discuté.		
4.3. Si on n'est pas du même avis, c'est que certains ont raison et d'autres ont tort.		
4.4. Quand, en discutant avec un camarade, je me rends compte qu'il pense autrement que moi, j'ai envie de continuer la discussion pour mieux comprendre pourquoi nous avons des idées différentes.		
4.5. Si quelqu'un m'explique que mon idée n'est pas		



bonne, je me sens comme perdu et je n'arrive plus à réfléchir.		
--	--	--

5.1. On pose cette question aux élèves d'une classe : « A quoi sert l'amitié ? »

Maurice répond :

- A être heureux. Plus on a d'amis, plus on est heureux !

Julie réplique :

- Moi je dis qu'on peut être heureux seul. Avoir trop d'amis, c'est pour pas se retrouver seul face à soi-même. C'est une combine contre la solitude.

Selon toi, parmi les 3 phrases suivantes, laquelle Maurice devrait-il choisir de dire s'il veut que la suite de la discussion soit intéressante ?

- ☐ Ben chacun peut avoir son idée. On a le droit de penser comme on veut. Si on n'est pas d'accord, c'est pas grave.
- ☐ C'est nul de croire que les amis ça sert que pour ne pas se retrouver seul.
- ☐ C'est pas faux ce que tu dis. Tu penses qu'en fait, on a des amis juste parce qu'on a peur de la solitude ?

5.2. On pose cette question aux élèves d'une classe : « A-t-on le droit de dire tout ce qu'on pense ? »

Anita répond :

- Oui. C'est la liberté d'expression. C'est ça la démocratie. Sinon, ça devient la tyrannie !

Raoul réplique :

- Non. On ne peut pas dire tout ce qu'on pense. Sinon c'est le début de la guerre. Dire des insultes ou des méchancetés, ça ne va pas.

Selon toi, parmi les 3 phrases suivantes, laquelle Anita devrait-elle choisir de dire si elle veut que la suite de la discussion soit intéressante ?

- ☐ En fait, c'est toi qui as raison. Je suis d'accord avec ce que tu viens de dire.
- ☐ En t'écoutant, je me dis que c'est peut-être plus compliqué que je ne le pensais. On peut dire presque tout ce qu'on pense, si on respecte certaines règles.
- ☐ Mieux vaut la guerre que la dictature.

5.3. On pose cette question aux élèves d'une classe : « Les animaux doivent-ils être traités comme les hommes ? »

Lucien répond :

- Oui. Les animaux sont des êtres vivants dont on doit prendre soin comme on doit prendre soin des humains !

Pénélope réplique :

- Non. Les animaux sont des animaux, pas des humains. Quand je vois des chiens à qui on met du vernis à ongles ou à qui ont fait porter des colliers avec des diamants, je dis qu'il y a un problème.

Selon toi, parmi les 3 phrases suivantes, laquelle Lucien devrait-il choisir de dire si il veut que la suite de la discussion soit intéressante ?

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

- O C'est juste ta remarque ! Je devrais plutôt dire que les animaux doivent être respectés en tant que tel. Par exemple, il ne faut pas les faire souffrir.
- O Tu prends un exemple extrême là. C'est ridicule de prendre de tels exemples.
- O Pense ce que tu veux. Moi je continue de dire que les animaux sont comme des personnes.

Annexe 2 : Les relances aporétiques²⁷

L'Animateur invite l'Elève à se confronter aux limites de son raisonnement, et met provisoirement son entendement dans l'embarras. L'élève est contraint, pour sortir de cet embarras, de penser de façon plus rigoureuse, approfondie, logique et autonome.

-Remettre la logique du raisonnement en question

L'animateur repère la faiblesse du raisonnement ou la réfutabilité des arguments avancés par l'élève, et remet en cause sa façon de réfléchir.

E : *-Suivre ces rêves à tout prix, c'est bien, comme le dit ma mère.*

A : *-La raison que tu avances est-elle une bonne raison ? Est-elle valable ?*

E : *-Si on est méchant, alors il nous arrive des ennuis ?*

A : *-Veux-tu dire que d'être méchant, ça implique automatiquement d'avoir des ennuis ?*

E : *-Mentir pour se protéger, c'est pas plus mal que fuir pour se protéger ?*

A : *-Pensez que ce raisonnement peut être remis en question ?*

-Faire ressortir les divergences de points de vue

L'animateur encourage la considération de plusieurs points de vue pour favoriser l'échange des idées et la découverte des divergences d'argumentation.

E : *-La liberté, c'est faire comme on veut, et pas comme les autres voudraient que l'on fasse.*

A : *-Qui n'est pas d'accord avec cette idée ? Qui pense autrement ?*

E : *-Etre libre, c'est le début de l'anarchie. C'est le début du n'importe quoi. Chacun fait ce qu'il veut avec ses propres règles.*

A : *-En quoi ton idée est-elle différente de celle de ton camarade ?*

²⁷ Les relances proposées ici sont inspirées et apparentées à celles définies et inventoriées par Mathieu Gagnon (2005) dans son ouvrage *«Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique»*, et à celles définies et inventoriées par Michel Sasseville et Mathieu Gagnon (2007) dans leur livre *«Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action»*.



- E : *-La liberté, ça n'existe pas, puisqu'on doit faire attention à ce que l'on fait et alors qu'on ne peut pas faire tout ce que l'on veut.*
- A : *-Ceux qui pensent la même chose, est-ce que vous adhérez à cet argument ?*
- E : *-Si je suis libre, c'est parce que je me sens libre.*
- A : *-Mais ne crois-tu pas plutôt que tu te sens libre si tu es libre ?*

-Mettre en évidence les limites d'une idée ou d'un argument

L'animateur met à jour les généralisations hâtives et autres raisonnements extrêmes.

- E : *-Laisser la liberté totale aux gens, c'est toujours le début du grand bordel.*
- A : *-Est-ce que quelqu'un a un exemple où en donnant la liberté aux gens, ça n'a pas été le bordel ?*
- E : *-Etre libre, c'est la plus belle chose qui soit ?*
- A : *-Quelqu'un pense-t-il qu'il y a quelque chose d'encore plus beau que la liberté ?*
- E : *-On n'est jamais totalement libre, parce qu'on ne nous autorise pas à l'être.*
- A : *-Mais là, t'es-tu senti totalement libre de dire ce que tu viens de dire, ou pas ?*

-Proposer des conséquences en opposition avec l'idée émise

L'animateur propose une conséquence logique en opposition, voire en contradiction, avec le raisonnement dont est issue l'idée émise.

- E : *-Les animaux ne sont pas intelligents, car ils ne sont pas capables de parler.*
- A : *-Cela voudrait-il dire que les bébés ne sont pas intelligents parce qu'ils ne parlent pas ?*
- E : *-Celui qui gagne à « Questions pour un champion » est super intelligent.*
- A : *-Cela veut-il dire qu'aucun des perdants à ce jeu n'est aussi intelligent que lui ?*
- E : *-Si tu es bête, alors tu ne pourras jamais gagner beaucoup d'argent.*
- A : *-Cela veut-il dire qu'il suffit d'être intelligent pour gagner beaucoup d'argent ?*

-Proposer ou favoriser des contre-exemples

L'animateur propose, ou invite les élèves, à donner des contre-exemples pour remettre en question le raisonnement dont est issue l'idée émise.

- E : *-Dans la nature, le lion a plusieurs lionnes. Il n'est pas fidèle. C'est bien la preuve que la fidélité n'est pas naturelle.*
- A : *-Pourtant, on a démontré que certains oiseaux sont fidèles à leur partenaire toute leur vie, comme le merle noir, l'inséparable, le cygne... qu'en dis-tu ?*
- E : *-Les artistes sont des crève-la-faim qui n'arrivent pas à gagner leur vie.*

quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ?

A : *-Pourtant, Picasso était très fortuné de son vivant. Qu'en penses-tu ?*

-Contredire

L'animateur contredit les propos de l'élève en proposant une autre vision.

E : *-Faire toujours la même chose, c'est ennuyeux.*

A : *-Mais quand tu passes de longs moments à jouer sur ta DS au même jeu, cela ne te paraît pourtant pas ennuyeux.*

E : *-Si on découvre toujours des choses nouvelles, alors on ne s'ennuie pas.*

A : *-Moi tu sais, si on me proposait de découvrir 10 nouveaux points au tricot, ça m'ennuierait.*

E : *-Si tu aimes vraiment quelque chose, tu ne t'en lasses jamais.*

A : *-Alors si tu aimes la fondue et que je t'en fais manger une tous les soirs pendant une semaine, tu ne t'en lasserai pas ?*

E : *-Le partage est une valeur universelle.*

A : *-Je ne crois pas que les capitalistes seraient d'accord avec toi.*

E : *-Si on est méchant, on finit en enfer.*

A : *-Les bouddhistes pensent qu'on se réincarnerait en une forme de vie peu confortable.*